

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 21/01/2013

Fecha de aceptación 05/07/2013

ORGANIZACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE LAS FINALIDADES EDUCATIVAS: EL ALINEAMIENTO CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Organizing teaching methods according to educational aims: curricular alignment in Higher Education



Jesús Alcoba González

La Salle Campus Madrid

E-mail: jesus@lasallescampus.es

Resumen:

La capacidad de diseñar materias que sirvan al desarrollo estructurado de competencias y su correspondiente puesta en práctica deben asentarse sobre el principio del alineamiento curricular, que se define por la relación de coherencia que ha de existir entre los diferentes elementos del currículo. Dentro de este concepto, dos de los elementos que deben estar coherentemente vinculados son las finalidades educativas y los métodos de enseñanza. Sin embargo, no se ha establecido hasta el momento un modelo que los relacione de forma clara y que sirva a los propósitos de la formación del profesorado en Educación Superior y al diseño y ejecución de guías académicas, cuestiones de sustancial importancia dentro del repertorio de competencias del docente. Este trabajo supone un avance en el establecimiento esa relación. En él se ha partido de un listado de finalidades educativas y de métodos de enseñanza, y a través de un panel de expertos se ha establecido la relación entre ambos, elaborando posteriormente los resultados utilizando estadística descriptiva. Como resultado se han extraído los métodos de enseñanza que según el panel de expertos consultado son más eficaces en el desarrollo de las diferentes finalidades educativas, ordenándolos según criterios de eficiencia y amplitud. El trabajo provee

por tanto de un esquema práctico para seleccionar los métodos de enseñanza más adecuados para el desarrollo de diferentes finalidades educativas, aspecto de vital importancia en la construcción de competencias en Educación Superior.

Palabras clave: Alineamiento curricular, competencias del docente, didáctica universitaria, educación superior, finalidad educativa, método de enseñanza, metodología docente, proceso de aprendizaje.

Abstract:

Designing courses for a structured development of competencies and their implementation must be based on the principle of curricular alignment, defined as the coherent relationship among the different elements of the curriculum. According to this concept, two of the elements that must be coherently linked are educational aims and teaching methods. Nonetheless, there is no model nowadays to relate them clearly serving the purposes of teacher training in Higher Education and the design and implementation of academic guides. Focusing on these matters of prime importance concerning teacher competencies, this paper breaks new ground in setting this relationship. Taking a list of educational aims and teaching methods, a relationship between both has been established by a panel of experts followed by the subsequent elaboration of the results by means of descriptive statistics. As a result the most effective teaching methods to develop different educational aims -according to the panel of experts- have been drawn and arranged according to an efficiency and range criteria. The paper thus provides a practical outline for choosing the most appropriate teaching methods to develop different educational aims, an essential aspect regarding competence development in Higher Education.

Key words: Curricular alignment, teacher competencies, university teaching, higher education, educational aim, teaching method, teaching methodology, learning process

1. Introducción

El presente trabajo se basa en dos ideas fundamentales: la primera, que es necesario profundizar en el estudio de la didáctica universitaria y en los procesos docentes que le son propios (Zabalza, 2007) y la segunda, que una competencia se construye como resultado de una serie de finalidades educativas que pertenecen a diferentes esferas del ser humano (De Miguel, 2006, p.29) y que por tanto han de desarrollarse a través de diferentes métodos de enseñanza.

El desarrollo de competencias en Educación Superior ha puesto de manifiesto una vez más la necesidad didáctica de seleccionar los métodos de enseñanza más apropiados para la consecución de determinadas finalidades educativas. Así, al igual que hablar largamente a un sujeto sobre moralidad no lo convierte necesariamente en una persona más moral (Elton, 2000), es también claro que la mejor forma de aprender a auscultar a un paciente es ejercitando esta destreza de forma práctica. Como se ha señalado, cada método tiene su función dentro del proceso de aprendizaje y por tanto lo óptimo es usar una combinación de métodos (Zabalza, 2003; 2011).

La lista de autores que han hablado de la relación entre los métodos de enseñanza y las finalidades educativas es larga, pero quizá sea Cohen (1987) el primero en referirse a ella dentro del término alineamiento, que es en general la congruencia que debe existir entre los diferentes elementos del currículo, a la que también se ha denominado alineación curricular (Bolívar, 2008).

El problema de investigación surge porque si bien es un lugar común afirmar que el uso de los métodos de enseñanza está condicionado a los fines que se pretenden, es ciertamente infrecuente encontrar autores que se pronuncien sobre cuál es esa relación en concreto, es decir, sobre qué métodos de enseñanza son los que mejor desarrollan las

diferentes finalidades educativas. Esto conlleva una dificultad clara en los procesos de formación de docentes, en el diseño y desarrollo de materias y consecuentemente en la construcción de competencias en Educación Superior.

Constituyen una excepción a este fenómeno los trabajos de Bournier (1997), Martín-Molero (1998), Amat (2002), Navaridas (2004), Fernández March (2006) y De Miguel (2006), que se han tomado como referentes. El presente trabajo presenta dos características innovadoras con respecto a la literatura precedente: por un lado se apoya en la visión de múltiples autores, en contra de la tendencia habitual en la que cada autor establece los métodos de enseñanza y las finalidades educativas a su sola discreción. Por otro lado incorpora la utilización de un panel de expertos para establecer la relación entre estos dos elementos curriculares.

Previamente a la exposición del procedimiento que lleva a la construcción de un modelo de relación entre finalidades educativas y métodos de enseñanza es preciso exponer la forma en que se han clasificado ambos. Por un lado, y aunque es cierto que las competencias que se pueden desarrollar en Educación Superior son muchas, la practicidad del resultado que se perseguía requería reducir ese inabarcable listado a unos cuantos tipos básicos de finalidades, que son los que combinados oportunamente dan lugar a las diferentes competencias. En segundo lugar, era necesario un listado de métodos de enseñanza y sus definiciones, puesto que estos serían los métodos a relacionar con las diferentes finalidades educativas.

a) Las finalidades educativas

Son muchos los autores que se han pronunciado sobre cuáles son las finalidades educativas. Entre ellos mencionamos los siguientes: Bloom (1956), Delors (1996), Bournier (1996), Marzano (1998), Martín-Molero (1998), De La Torre y Rajadell (1999), Anderson y Krathwohl (2001), Zabalza (2003) sobre el trabajo de Entwistle (1992), McEwen (2003) sobre el modelo del Maricopa College District Curriculum Procedures Handbook (2002), Navaridas (2004), Biggs (2005), Posner y Rudnitsky (2006) y De Miguel (2006). Un análisis somero de estas fuentes nos revela que no existe consenso entre los distintos autores sobre cuáles son las distintas finalidades educativas y cómo se definen. Se considera por consiguiente esencial definir este extremo de cara a la construcción de competencias y por ello, a partir de los trabajos de los autores precedentes, se propone el siguiente modelo comprensivo de finalidades educativas:

1) Aquellas que tienen que ver con el conocimiento teórico (saber). En este caso se pretende que los estudiantes adquieran un tipo de conocimiento que ha sido descrito como conocimiento declarativo o proposicional (Biggs, 2005, p.63). Estos objetivos tienen que ver con el saber teórico, con comprender conceptos, clasificaciones o teorías y ser capaz de recordarlas, con independencia de que se sepa o no aplicar ese conocimiento cuando es requerido.

2) Las que tienen que ver con la aplicación de ese conocimiento (hacer). Un segundo tipo de finalidad tiene que ver con la aplicación del conocimiento, es decir, con las habilidades, que a su vez se dividen en tres tipos:

2.1.) En primer lugar, aquellas que son de índole cognitiva. Son habilidades cognitivas la capacidad de aplicar el conocimiento a situaciones concretas (aplicar conocimiento), la

capacidad crítica (valorar conocimiento) y la capacidad de crear (generar conocimiento). Para algunos autores merece especial atención la capacidad crítica, y así por ejemplo, Bournier ha recogido el pensamiento de Hague (1991) quien afirma que los profesores universitarios deben creer que adquirir la habilidad para evaluar ideas y evidencia es el primer beneficio del aprendizaje universitario (Bournier, 1996, , 1997). En el contexto de nuestro país también se encuentran reflexiones similares: “la habilidad para el pensamiento crítico debe ser siempre el primer objetivo de la educación superior.” (Fernández March, 2003, p.174).

2.2.) Un segundo grupo de habilidades son las sociales. Muchas veces se han situado dentro del desarrollo personal del alumno, pero en el esquema que se propone esta dimensión merece un tratamiento aparte.

2.3.) Por último se sitúan las habilidades manipulativas, que muchos autores han desatendido, quizá porque no es tan frecuente verlas dentro del contexto de la Educación Superior. A nuestro modo de ver, sin embargo, han de ser recogidas puesto que es común encontrarlas en determinadas profesiones (por ejemplo, en el campo de las ciencias de la salud, en la acción de auscultar, realizar un vendaje o transferir una persona a una silla de ruedas).

3) Las que están relacionados con el desarrollo personal de los estudiantes (ser). Existe una preocupación por el desarrollo personal de los estudiantes, como recogió Delors (1996, p.34). Ya Bloom (1956) ponía de manifiesto la dimensión afectiva del individuo y el paradigma humanista en Educación también ha señalado reiteradas veces la necesidad de contemplar al ser humano de una forma integral, destacando claves como la autorrealización (Maslow, 1973).

En la tabla 1 aportamos una definición breve de cada una de estas finalidades junto con un listado de verbos que pueden resultar de utilidad en la formación de docentes universitarios y en el ulterior diseño y desarrollo de materias.

Tabla 1. Tipos de objetivos y sus definiciones

SABER Conocimiento puro, teórico, declarativo o proposicional (no aplicado).		ADQUIRIR CONOCIMIENTO: Pretende lograr en el alumno el aprendizaje de conocimiento teórico (no aplicado) sobre un tema, y puede estar implicada la memoria. Se relaciona con verbos como recordar, entender, definir, nombrar, identificar, describir, explicar, etc.
HACER Conocimiento aplicado (habilidades y destrezas).	HABILIDADES COGNITIVAS	APLICAR CONOCIMIENTO: En este caso se pretende que el alumno supere la comprensión intelectual de un concepto, y sea capaz de saber cuándo (o dónde) y cómo es apropiado usarlo. Se relaciona con verbos como aplicar, analizar, utilizar, resolver, calcular, conectar, comparar, inferir, etc.
		VALORAR INFORMACIÓN: Persigue que el alumno sea capaz de sustentar sus propias opiniones y decisiones de una forma sólida. Está relacionado con el pensamiento crítico y con la investigación. Se relaciona con verbos como evaluar, valorar, criticar, juzgar, seleccionar, decidir, discernir, etc.
		GENERAR CONOCIMIENTO: A través de este objetivo se busca que el alumno desarrolle productos, procesos, etc., a través de la combinación de elementos conocidos en nuevas formaciones que resulten útiles. Se relaciona con verbos como crear, planear, diseñar, inventar, proyectar, desarrollar, etc. Está relacionado con la creatividad y con la innovación.

	HABILIDADES MANIPULATIVAS	ADQUIRIR DESTREZAS MANIPULATIVAS: Es un objetivo que persigue la aparición de conductas psico-motrices relacionadas con la consecución de un fin. Está relacionado con verbos como manipular, desmontar, acoplar, ajustar, palpar, reparar, moldear, etc.
	HABILIDADES SOCIALES	DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES: A través de este objetivo se desarrolla la vertiente interpersonal del alumno, persiguiendo que sepa relacionarse con éxito con otras personas. Es un objetivo conectado con verbos como comunicar, relacionarse, escuchar, argumentar, mediar, integrarse, convencer, defender, negociar, participar, etc.
SER Desarrollo personal		DESARROLLO PERSONAL: Es un objetivo que desarrolla la vertiente intrapersonal del alumno: su personalidad, afectividad, equilibrio psicológico, actitudes y valores. Se relaciona con verbos como: interiorizar, expresar, ayudar, compartir, vivenciar, experimentar, empatizar, etc.

b) Los métodos de enseñanza.

El listado de métodos de enseñanza utilizado en el presente estudio se basa en una investigación sobre la estrategia docente de las instituciones de Educación Superior (Alcoba, 2010) y aporta como elemento diferencial frente a otros el combinar clasificaciones precedentes de múltiples autores. En dicha investigación se partió de definiciones previamente existentes que fueron alteradas como consecuencia del proceso investigador. La tabla 2 presenta una versión actualizada de dicho listado (Alcoba, 2012).

Tabla 2. Clasificación de métodos de enseñanza

MÉTODO	DEFINICIÓN
Clase magistral	Método cuya finalidad es la exposición de un contenido actualizado que ha sido elaborado con finalidad didáctica.
Estudio de casos	Un caso es el relato de una situación que ha sido articulada con el fin de lograr determinados objetivos de aprendizaje. El caso debe ser estudiado exhaustivamente y plantea problemas que los alumnos deben resolver.
Simulación	Representación de un acontecimiento que habitualmente no es accesible para el estudiante con el fin de estudiarlo en un entorno simplificado y controlado.
Proyecto	Trabajo cuya finalidad es un producto concreto, habitualmente condicionada por unos requisitos de tiempo y recursos, en la que la planificación de tareas y la resolución de incidencias cobran especial importancia.
Seminario	Método en el que se articulan uno o varios grupos de interés con nivel de formación habitualmente homogéneos. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado.
Juego de roles	Representación dramatizada de una situación de la realidad en la que los participantes representan distintos papeles para su ejercitación y estudio.
Debate, mesa redonda o coloquio	Confrontación de opiniones en torno a un tema bajo la dirección de un moderador. Los participantes pueden alinearse en torno a dos o más posturas dependiendo del formato.
Aprendizaje basado en problemas	Método en el que los estudiantes, en grupo y partiendo de un problema, determinan sus objetivos de aprendizaje en función de sus conocimientos y buscan información para comprender el problema y obtener una solución con la ayuda de un tutor.
Ejercicios y problemas	Tarea que consiste en solucionar un problema o realizar una tarea partiendo de los conocimientos del estudiante y de una serie de datos que se aportan en el enunciado del

MÉTODO	DEFINICIÓN
	problema.
Tutorías	Método cuyo fin es individualizar la enseñanza y ajustarla a las características de cada estudiante asesorándole sobre la forma de estudiar la asignatura, facilitándole fuentes bibliográficas, ayudándole en la resolución de un problema o guiándole en la realización de un proyecto o investigación.
<i>Brainstorming</i>	Con el fin de producir de nuevas ideas para su posterior análisis cada participante va diciendo libremente lo que se le ocurre sobre un tema o pregunta específica sin valorar las ideas que van surgiendo.
Prácticas (laboratorio y similares)	Método de enseñanza práctico y activo donde el contenido principal de lo que será aprendido es demostrado o practicado por el alumno, a partir de la guía del profesor y de unos materiales concretos.
Trabajo de grupo	Realización en equipos de trabajo de actividades programadas por el profesor que habitualmente concluye con la elaboración de un documento para su evaluación.
Investigación	Método de enseñanza que reproduce las fases y procedimientos de la investigación científica. Requiere al estudiante formular el problema, desarrollar las hipótesis y los procedimientos pertinentes para contrastarlas, interpretar los resultados y sacar conclusiones.
Estudio independiente	Trabajo autónomo de los estudiantes vinculado a la materia desarrollada en las clases, que permite que cada uno siga su propio ritmo acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias.
Trabajos o ensayos (individuales)	Trabajos realizados por los estudiantes individualmente, tales como recensiones, monográficos, memorias o ensayos.
Aprendizaje acción	Se lleva a cabo a través de grupos que se reúnen regularmente donde los integrantes exponen proyectos, problemas o dificultades que encuentran en sus entornos de trabajo. Se utiliza el conocimiento y el apoyo del grupo para elaborar soluciones o propuestas de mejora.
Videos y otras técnicas audiovisuales	Utilización de la imagen y el sonido como lenguajes de comunicación. Su característica diferencial es que el alumno recibe la información en formato multimedia.
Dinámicas de grupo	Métodos prácticos y técnicas de trabajo basados en la dinámica grupal.
Exámenes	Pruebas de evaluación en diferentes formatos que pueden incluir preguntas de diverso tipo, pruebas tipo test, resolución de problemas o pruebas orales.
Prácticas profesionales	Segmento de formación en el cual el proceso de aprendizaje se realiza en empresas o instituciones del sector, habitualmente bajo la guía de un tutor.
Presentaciones	Exposición por parte de los alumnos de un trabajo previamente desarrollado, normalmente apoyada por recursos audiovisuales.
Mapas conceptuales	Trabajo cuyo objetivo es la representación gráfica de los conceptos fundamentales de la materia de aprendizaje así como de las relaciones entre ellos.
Método de dilemas morales	Se trata de una situación problemática desde el punto de vista moral en la que los participantes deben escoger una alternativa que normalmente es previamente razonada y contrastada en un debate.
Ejercicio de clarificación de valores	Tarea que tiene por objeto fundamental tomar conciencia de los códigos de valoración de cada participante.

2. Objeto del estudio

El objeto fundamental de este trabajo es establecer cuáles son los métodos de enseñanza que mejor desarrollan las diferentes finalidades educativas, a fin de facilitar su selección a la hora de diseñar el curso de una materia en Educación Superior. De modo más específico el estudio busca:

- Establecer qué métodos existen para desarrollar cada una de las finalidades educativas.
- Determinar qué métodos cubren un mayor número de finalidades educativas.
- Analizar la eficiencia de los diferentes métodos de enseñanza.

3. Método

Para determinar de qué forma cada uno de los métodos citados contribuye a desarrollar cada una de las finalidades educativas mencionadas se recurrió a un panel de expertos, siguiendo un procedimiento ya utilizado para estimar la relación entre métodos y modalidades de enseñanza en Educación Superior (De Miguel, 2006). La tarea de este panel consistió en establecer de qué forma cada uno de los métodos de enseñanza contribuía a desarrollar las diferentes finalidades educativas. También se les pidió que se pronunciaran sobre la eficiencia de cada uno de los métodos.

a) Panel de expertos

Se recurrió a un panel de nueve expertos seleccionados con arreglo a los siguientes criterios: en primer lugar, debían tener experiencia docente significativa en el ámbito de las instituciones de Educación Superior, estando en posesión de un Doctorado en Ciencias de la Educación o ciencias afines. En segundo lugar, en la composición del panel se verificó que hubiera participantes tanto de universidad pública como privada. Por último, se verificó que hubiera representación de las modalidades presencial y no presencial de docencia.

Los expertos participaron voluntariamente y no tuvieron relación alguna con la investigación más allá de la realización de las labores encomendadas, para las que utilizaron el instrumento que se describe a continuación, que fue enviado y recogido por correo electrónico.

b) Instrumento de recogida de información.

Para resolver esta cuestión se llevó a cabo una revisión buscando trabajos que, con una óptica similar al presente, se centraran en el estudio de los métodos de enseñanza en instituciones de Educación Superior (Allinson, 1976; Coffey & Gibbs, 2002; Lammers & Murphy, 2002; Navaridas, 2004; Shaver, 1983). Esta revisión reveló que, pese a que el marco temporal utilizado fue amplio, es ciertamente infrecuente el análisis sistemático de los métodos de enseñanza en este ámbito. Por este motivo fue necesario desarrollar un instrumento de recogida de información específico.

Consistió en un cuadro de doble entrada en el que los expertos debían consignar en qué medida cada método era eficaz en la consecución de cada finalidad educativa, utilizando la siguiente escala:

- 1 = El método no es válido para lograr el objetivo. Se desaconseja su utilización para lograr ese objetivo.
- 2 = El método no sirve para lograr el objetivo, aunque puede contribuir, siempre y cuando se combine con otros métodos más apropiados.
- 3 = El método sirve para desarrollar el objetivo, pero no es el mejor método.

4 = Es el mejor método para lograr ese objetivo.

Los expertos también debían pronunciarse sobre la eficiencia de cada método, bajo el supuesto de que si hay dos métodos igualmente eficaces para la consecución de un objetivo lo más apropiado es escoger el método más eficiente (el que usa menos recursos o produce mejores resultados en menos tiempo). La escala fue la siguiente:

1 = Es un método ineficiente o sin resultados pedagógicos significativos. Se desaconseja su uso.

2 = Es un método con cierta eficiencia, pero los hay mucho mejores.

3 = Es un método eficiente. La eficiencia de este método está dentro de lo esperable.

4 = Es uno de los mejores métodos que conozco. Método altamente eficiente.

4. Resultados

Tras recibir el instrumento de recogida de información de cada uno de los expertos se procedió a procesar los resultados según los siguientes cálculos:

- El valor más frecuente de cada una de las finalidades en cada uno de los métodos (moda).
- El valor máximo de las modas obtenidas por cada uno de los métodos, es decir, la eficacia máxima lograda por cada método según los expertos.
- La amplitud en la consecución las distintas finalidades en cada método. Muchos métodos obtuvieron más de una moda de cuatro, indicando que los expertos los señalaban como métodos susceptibles de desarrollar de modo óptimo más de una finalidad.
- La media de la eficiencia otorgada por los expertos a ese método, es decir, la medida en que los expertos consideraban que un método usa menos recursos o produce mejores resultados en menos tiempo.

En primer lugar se ofrece un listado de los métodos que mejor contribuyen, según los expertos, a la consecución de las distintas finalidades. Este listado está construido contabilizando el número de métodos que obtuvieron una moda de 4 en cada una de las finalidades, y por tanto proporciona información sobre los métodos disponibles para trabajar los diferentes objetivos educativos.

- Adquirir conocimiento. 4 métodos: prácticas profesionales, investigación, mapas conceptuales, estudio independiente.
- Aplicar conocimiento. 11 métodos: prácticas profesionales, aprendizaje acción, investigación, trabajo de grupo, simulación, método dilemas morales, proyectos, abp, estudio de casos, prácticas (laboratorio y similares), ejercicios y problemas.
- Valorar información. 13 métodos: prácticas profesionales, aprendizaje acción, investigación, trabajo de grupo, método dilemas morales, proyectos, abp, ejercicio de clarificación de valores, estudio de casos, mapas conceptuales, debate, mesa redonda, coloquio, trabajos, ensayos (individuales), presentaciones.

- Generar conocimiento. 6 métodos: prácticas profesionales, aprendizaje acción, investigación, proyectos, abp, estudio de casos.
- Adquirir destrezas manipulativas. 3 métodos: prácticas profesionales, simulación, prácticas (laboratorio y similares).
- Desarrollar habilidades sociales. 8 métodos: prácticas profesionales, aprendizaje acción, trabajo de grupo, simulación, método dilemas morales, ejercicio de clarificación de valores, dinámicas de grupos, juego de roles.
- Desarrollo personal. 7 métodos: prácticas profesionales, aprendizaje acción, trabajo de grupo, simulación, método dilemas morales, ejercicio de clarificación de valores, dinámicas de grupos.

El siguiente trabajo de análisis consistió en clasificar estos métodos utilizando para ello los cálculos que se han mencionado con anterioridad. El primer criterio de clasificación utilizado fue el valor máximo obtenido por la moda de cada uno de los métodos. Así, primero aparecen los métodos que obtuvieron un valor máximo de 4 y luego los que obtuvieron un valor máximo de 3, dado que estos, según el criterio establecido por el instrumento de recogida de información, no resultan ser los mejores métodos para la consecución de ninguno de los objetivos. Es decir, se han priorizado los métodos que, según los expertos, son los mejores para las diferentes finalidades.

Respecto a la amplitud y eficiencia, al ser dos criterios de clasificación necesariamente habría que producir dos tablas diferentes (una que considerase como criterio de ordenación la amplitud y otra que considerase la eficiencia). A fin de no ofrecer información redundante se presenta solamente la primera, por entender que puede resultar más práctico para el docente trabajar con métodos que cubren más finalidades educativas simultáneamente. Dentro de los métodos que obtienen un igual valor de amplitud se han ordenado según su eficiencia.

En listado así ordenado establece tres segmentos para los veinticinco métodos:

- El segmento inferior, ocupado por los métodos que obtuvieron un valor máximo de 3, es decir, métodos que no resultan óptimos para el desarrollo de ningún objetivo.
- El segmento medio, ocupado por aquellos métodos que, obteniendo un valor máximo de 4, obtuvieron una amplitud de 1. Es decir, son métodos óptimos pero sólo para una finalidad.
- El segmento superior, donde se encuentran los métodos que obtuvieron un valor máximo de 4 y una amplitud igual o superior a 2, métodos por tanto óptimos y de amplio espectro.

Tabla 3. Métodos por amplitud y eficiencia

	ADQUIRIR	APLICAR	VALORAR	GENERAR	D. MANIPUL.	HH. SOCIALES	D. PERS.	MAX	AMP	EFI
Prácticas profesionales	4	4	4	4	4	4	4	4	7	3,9
Aprendizaje acción		4	4	4		4	4	4	5	3,3
Investigación	4	4	4	4				4	4	3,4
Trabajo de grupo		4	4			4	4	4	4	3,3

Simulación y juego		4			4	4	4	4	4	3,1
Método dilemas morales		4	4			4	4	4	4	3,1
Proyectos		4	4	4				4	3	3,4
ABP		4	4	4				4	3	3,3
Ejercicio de clarificación de valores			4			4	4	4	3	3,3
Estudio de casos		4	4	4				4	3	3,2
Prácticas (laboratorio y similares)		4			4			4	2	3,4
Mapas conceptuales	4		4					4	2	2,9
Dinámicas de grupos						4	4	4	2	2,8
Debate, mesa redonda, coloquio			4					4	1	2,9
Estudio independiente	4							4	1	2,8
Trabajos, ensayos (individuales)			4					4	1	2,8
Presentaciones			4					4	1	2,8
Juego de roles						4		4	1	2,7
Ejercicios y problemas		4						4	1	2,7
Tutorías	3		3	3		3	3	3	5	3,0
Seminarios	3		3					3	2	2,4
<i>Brainstorming</i>			3	3				3	2	2,4
Videos y técnicas audiovisuales	3							3	1	2,7
Clase magistral	3							3	1	2,1
Exámenes		3						3	1	1,9

5. Discusión

Una primera constatación es que, tal y como se ve en el listado ordenado de los métodos, los tres primeros puestos están ocupados por métodos de enseñanza que están basados en el contacto con la realidad, bien porque están cerca del ejercicio profesional, como las prácticas, bien porque parten de situaciones reales, como es el caso del aprendizaje acción, o bien porque se acercan a la realidad para intentar comprenderla, como en la investigación. Según estos datos, por tanto, y quizá de modo no sorprendente, cuanto más interactúa y reflexiona con la realidad el estudiante más está en disposición de lograr una amplia gama de objetivos de aprendizaje.

Una segunda observación es la gran cantidad de métodos dedicados al juicio crítico: el objetivo valorar información, según los expertos consultados, es el que aglutina una mayor

cantidad de métodos para su desarrollo. Si, como se ha recogido más arriba, la capacidad para el pensamiento crítico es el primer objetivo que deben plantearse las instituciones de Educación Superior, es sin duda positivo que exista tal variedad de métodos para poder contribuir a su desarrollo en los estudiantes.

Otro resultado significativo es que entre los métodos del segmento superior se hallan los dilemas morales, los ejercicios de clarificación de valores y las dinámicas de grupo. Es otro hallazgo positivo, toda vez que no siempre a lo largo de la historia de las instituciones de Educación Superior se ha buscado el desarrollo personal del estudiante, y estos métodos sin duda lo fomentan. El hecho de encontrarlos entre los métodos más amplios y eficientes refuerza sin duda la idea de que debe considerarse su elección de forma frecuente. De una manera similar, es importante resaltar que siete de los trece métodos del segmento superior, una discreta mayoría, facilitan el desarrollo personal y las habilidades sociales, aspectos éstos tradicionalmente también poco trabajados.

Una constatación llamativa es que ni la clase magistral ni los exámenes son considerados como métodos óptimos para el desarrollo de ninguno de los objetivos propuestos en la clasificación. Resulta significativo puesto que, como se ha afirmado desde hace ya tiempo, la Educación Superior se apoya mayoritariamente en la transmisión de conocimientos (Martín-Molero, 1993, p. 243), siendo esta tendencia es relativamente independiente de los objetivos que el profesorado se plantea (Navaridas, 2004, p. 174).

Otra observación a destacar gira en torno al hecho de que la tutoría, si bien es un método con gran amplitud (el segundo junto con el aprendizaje acción detrás de las prácticas profesionales) aparece muy abajo en la tabla puesto que en ninguno de los cálculos ha resultado ser escogido como el mejor método para desarrollar ningún objetivo. Este hecho puede explicarse por el hecho de que la tutoría simplemente nombrada, sin mayor contenido o aplicación, puede que no resulte en principio idónea para el desarrollo de ningún objetivo en particular. Es decir, los expertos consultados reconocen que es un método que puede servir para múltiples cometidos, pero solo si se define cuál es su estructura y contenido. Seguramente este dato denota la necesidad que aún existe de una mayor reflexión sobre cómo estructurar la tutoría en el entorno universitario.

Llama la atención también la ubicación de los vídeos y técnicas audiovisuales, que se sitúan como uno de los métodos menos amplios. De hecho, según los expertos consultados, es un método que únicamente sirve al objeto de adquirir conocimiento. Obviamente esto no excluye que se puedan realizar múltiples actividades en torno a estos recursos, pero sí llama la atención precisamente este hecho, es decir, que un vídeo aislado no produce en sí más aprendizaje que el de la mera adquisición de conocimiento teórico.

6. Conclusiones

La primera conclusión que deriva de los resultados obtenidos y su discusión es la gran variedad de métodos que el docente tiene disponibles cuando ha de acometer la labor de diseñar un entorno de aprendizaje para sus estudiantes. En este sentido, tanto la selección de los métodos de enseñanza como la utilización de las distintas técnicas y el diseño de actividades existen, y han de considerarse, para ayudar al docente a enfrentarse a una realidad diversa en la que debe evitarse la repetición (González Jiménez, 2008, p.20). La diversidad metodológica, en efecto, se ha convertido en un imperativo al haberse incrementado de modo sustancial las fuentes donde puede ocurrir el aprendizaje informal. En

este sentido, el diseño y la ejecución de entornos ricos de aprendizaje no sólo sirve al propósito de responder a la diversidad de estilos de aprendizaje, sino también para ayudar a garantizar a la Universidad su posición como centro de referencia en lo que constituyen sus dos misiones fundamentales: la generación de conocimiento, que se lleva a cabo a través de la investigación, y la transmisión de conocimiento, que se logra a través de la docencia (Bourner, 1996).

Por otro lado, dentro de la gran variedad de métodos de enseñanza disponibles, y teniendo en cuenta que pueden ser categorizados según su mayor amplitud o eficiencia, la tendencia debería ser hacia seleccionar aquellos que ocupan los lugares superiores, es decir, los que por un lado pueden servir al propósito de desarrollar más finalidades educativas, y por otro pueden hacerlo con menores recursos o en menos tiempo. En ese sentido, llama la atención que la clase magistral, las tutorías y los exámenes se encuentren entre los últimos lugares en cuanto a amplitud y eficiencia dado que posiblemente son de los más manejados en la docencia actual, hecho posiblemente derivado de la fuerte inercia en su uso, así como de la consideración de una extendida aunque falsa metáfora, y es que la docencia es, fundamentalmente, comunicación o transmisión de conocimientos. Como ya se escribió hace tiempo, *"a pesar de evidencia desalentadora en contrario, sigue suponiéndose que si se dice algo al estudiante, éste ya lo sabe"* (Skinner, 1984, p. 35). Efectivamente, décadas de investigación constructivista han mostrado sin ningún género de dudas que no es factible implantar sin más los esquemas de un profesor, su modelo del mundo, en la mente de un estudiante. Y esto es así porque el estudiante no puede atribuir sentido desde su perspectiva a esos nuevos esquemas y no puede conectarlos con los significados que para él tienen los conceptos y las relaciones que hay entre ellos. Por tanto, es imposible que una persona, por mucha sabiduría y experiencia que tenga, traslade sin más lo que sabe de su mente a otra. Entre otras cosas porque el conjunto de ideas, procedimientos o disposiciones personales que intenta transvasar está entretejido en su mente con varios millares de otras ideas que tienen que ver con su vida profesional y personal formando una tupida red que no es posible desenmarañar de forma trivial. Los conocimientos en la mente humana están interconectados de tal forma que, si se extrae uno de ellos, al desvincularlo del resto pierde su sentido y al insertarlo en otra mente simplemente no encaja. Sobre todo en el caso del aprendizaje adulto, que aprende fundamentalmente por transformación del conocimiento (Kolb, 1984; Mezirow, 1995).

Respecto a las limitaciones del trabajo, es cierto en primer lugar que la utilización de un panel de expertos plantea la limitación de que solamente un reducido grupo de personas se pronuncia sobre la cuestión a tratar. Sin embargo, ha de considerarse que no se buscaba la representatividad de una muestra sobre una población genérica, puesto que esta puede o no tener conocimientos técnicos suficientes para determinar la relación que se busca, sino acudir a quienes, precisamente por su condición de expertos, pueden sistematizar una reflexión sobre dicha relación. Por otro lado, el hecho de que los expertos consultados provengan únicamente del área educativa puede plantear otra limitación que llevaría a concluir que los resultados pueden únicamente aplicarse a este entorno. La otra opción, sin embargo, implicaba la asunción de otra limitación derivada del hecho de que docentes fuera del área educativa pudieran no conocer en profundidad los distintos métodos, con la consecuente pérdida de validez del estudio. En cualquier caso ambas cuestiones se asumen como limitaciones que únicamente permiten otorgar a los resultados obtenidos un carácter tentativo.

En ese sentido ha de producirse más investigación para orientar esa relación, posiblemente complementando los resultados obtenidos con la introducción de otro tipo de

estudios, que incorporen valoraciones objetivadas sobre el progreso del estudiante respecto a una finalidad en concreto cuando se utiliza uno u otro método de enseñanza, en la línea iniciada por la enseñanza basada en la evidencia (Petty, 2006), que se diferencia del enfoque planteado en este trabajo en que busca el efecto de un determinado método sobre el avance académico del estudiante, y el planteado aquí persigue enmarcar ese avance dentro de la consecución de un determinado método. Puesto que la eficiencia tiene que ver con los recursos empleados mientras que la eficacia es una cuestión de logro de objetivos (De la Cruz, 2003, p. 39) ambas líneas pueden considerarse complementarias.

Ampliando aún más el campo de investigación estas líneas han de combinarse con otra, y es la que puede determinar de qué manera se van a evaluar las distintas competencias para cerrar el ciclo del aprendizaje. El alineamiento, efectivamente, no solo significa la coherencia entre lo que un docente plantea como finalidad educativa y las actividades que plantea en sus clases, sino también entre aquel extremo y su forma de evaluar.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje dista mucho de ser un mecanismo automático fácilmente controlable y predecible. Cada una de las personas que toma parte en un proceso educativo, tanto los profesores como los alumnos, aportan a ese proceso su propia subjetividad, una interpretación idiosincrática de lo que está ocurriendo que está basada en gran medida en su historia pasada y en los modelos simbólicos que estructuran su mente.

Sin embargo este hecho no exime a los docentes de la responsabilidad que tienen a la hora de seleccionar los métodos más adecuados para desarrollar las distintas finalidades educativas que persiguen, que son parte de las competencias que busca desarrollar la Educación Superior. En un contexto como es el Espacio Europeo de Educación Superior, en el cual se ha evolucionado de un enfoque de objetivos a un enfoque de competencias, y teniendo en cuenta que cada una de ellas condensa varios de aquellos, se hace mucho más necesario disponer de un modelo práctico que relacione los métodos de enseñanza y las finalidades educativas, modelo al que este estudio pretende constituir una aproximación.

El pasado siglo veinte fue testigo del enfrentamiento entre diferentes paradigmas que pugnaban por explicar la forma en que el ser humano aprende, y consecuentemente se produjo mucha literatura sobre métodos de enseñanza, intentando en algunos casos que se erigiera a alguno en particular como aquel que mejores resultados de aprendizaje producía. Estudios como el que se acaba de exponer ponen de manifiesto algo muchas veces intuitivo pero pocas veces demostrado, y menos aún incorporado a la práctica, y es que los métodos de enseñanza no son mejores o peores por sí mismos, sino que su bondad está en función de las finalidades educativas que persiguen. Es por ello que el momento presente que vive la Educación Superior está llamado a ser el de la diversidad metodológica pues, efectivamente, la variedad de competencias a desarrollar y su complejidad constituyen un punto sin retorno en el diseño de procesos de aprendizaje en Educación Superior.

Referencias Bibliográficas

- Alcoba, J. (2010). *Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior. Un estudio sobre Escuelas de Negocios (tesis doctoral)*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos Educativos*, 15, 96-105.

- Allinson, C. W. (1976). Teaching methods in undergraduate business education. *Management Education and Development*, 7, 85-93.
- Amat, O. (2002). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. e. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assesing. A revision of Bloom´s Taxonomy of Eucational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Michigan: David McKay Company Inc.
- Bolívar, A. (2008). La práctica curricular. In A. De la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bourner, T. (1996). The learning aims of higher education: a personal reflection. *Education + Training*, 38(3), 10-16.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education + Training*, 39(9), 344-348.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teacher´s repertoire of teaching methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4).
- Cohen, S. A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.
- De la Cruz, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De la Torre, S., & Rajadell, N. (1999). Estrategias de cambio para la acción social. In A. P. M. González, A.; y De la Torre, S. (Ed.), *Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- De Miguel, M. d. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Paris: Ediciones Unesco.
- Elton, L. (2000). Turning academics into teachers: a discourse on love. *Teaching in higher education*, 5(2), 257-260.
- Fernández March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- González Jiménez, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. In A. De la Herrán & J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom: A Descriptive Profile of the US Public University. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54-67.

- Martín-Molero, F. (1993). *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson.
- Martín-Molero, F. (1998). Conceptualización de estrategias de enseñanza-aprendizaje. In M. L. Sevillano (Ed.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Aurora: McRel.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- McEwen, B. C. (2003). Providing for students' learning styles and differences. In NBEA (Ed.), *Effective methods of teaching business education in the 21st. century*. Reston: NBEA.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld. Critical perspectives on adult learning*. Albany: State University of New York Press.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Petty, G. (2006). *Evidence based teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course Design. A guide to curriculum development for teachers*. Boston: Pearson Education.
- Shaver, J. P. (1983). The verification of independent variables in teaching methods research. *Educational Researcher*, October, 3-9.
- Skinner, B. F. (1984). La necesidad de las máquinas de enseñar. In J. S. Bruner, B. F. Skinner & R. L. Thorndike (Eds.), *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). La Didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología Docente. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.